

СТАДІЇ РОЗВИТКУ ДІАЛЕКТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

В. М. Галузяк

Діалектичне мислення розглядається як важливій критерій особистісно-професійної зрілості вчителя, що проявляється в конструктивному ставленні до педагогічних суперечностей, здатності усвідомлювати їх динамічну єдність як внутрішніх джерел розвитку педагогічного процесу і його суб'єктів. Стверджується, що розвиток діалектичного мислення майбутніх учителів відбувається внаслідок зіткнення з різноманітними педагогічними поглядами, протилежними ідеями, позиціями та думками, внаслідок аналізу й осмислення яких з'являється новий спосіб бачення педагогічної реальності та інтеграції педагогічних суперечностей. Визначено стадії розвитку діалектичного мислення майбутніх учителів: 1) стадія дихотомічного мислення за принципом «або – або»; 2) стадія «спектрального» мислення, на якій з'являється усвідомлення того, що між крайніми полюсами протилежних педагогічних позицій існує багато проміжних, перехідних варіантів і вибір не обмежується лише двома альтернативами; 3) стадія динамічного балансу – усвідомлення того, що «золота середина» між полюсами педагогічної суперечності не стабільна, а мінлива і може змінюватися залежно від контексту (передусім, від зрілості вихованця).

Ключові слова: педагогічне мислення, діалектичне мислення, педагогічні суперечності, стадії розвитку діалектичного мислення, особистісно-професійна зрілість педагога.

STAGES OF DEVELOPMENT OF DIALECTICAL THINKING OF FUTURE TEACHERS

V. M. Haluziak

Dialectical thinking is considered as an important criterion of personal and professional maturity of a teacher, which is manifested in a constructive attitude to pedagogical contradictions, the ability to realize their dynamic unity as internal sources of development of the pedagogical process and its subjects. It is argued that the development of dialectical thinking of future teachers occurs as a result of contact with various pedagogical views, opposite ideas and positions, alternative thoughts, as a result of the analysis and comprehension of which a new way of seeing pedagogical reality and integrating pedagogical contradictions appears. The stages of development of dialectical thinking of future teachers are determined: 1) the stage of dichotomous thinking on the «either – or» principle; 2) the stage of «spectral» thinking, at which there is an awareness that between the extreme poles of opposite pedagogical positions there are many intermediate, transitional options and the choice is not limited to just two alternatives; 3) the stage of dynamic balance – the realization that the «golden mean» between the poles of pedagogical

contradiction is not stable, but changeable and can change depending on the context (first of all, on the level of maturity of the pupil).

Keywords: *pedagogical thinking, dialectical thinking, pedagogical contradictions, stages of development of dialectical thinking, personal and professional maturity of the teacher.*

Педагогічна діяльність характеризується значною варіативністю, внутрішньою суперечливістю, необхідністю враховувати велику кількість різноманітних чинників, що ставить особливі вимоги до педагогічного мислення вчителя. Здатність вирішувати педагогічні суперечності і проблемні ситуації, що характеризуються багатомірністю, складністю та динамічністю, – один з найважливіших критеріїв особистісної зрілості і професійної майстерності вчителя, якому доводиться приймати рішення в ситуації невизначеності, враховувати різноспрямовані чинники, їх динамічність, імовірнісний характер впливу на особистісний розвиток вихованців. У цих умовах від суб'єкта педагогічної діяльності вимагається не звичайне формально-логічне мислення, а мислення більш високого порядку, яке дає змогу розуміти динамічність, внутрішню суперечливість і парадоксальність педагогічних явищ і процесів. Такий постформальний тип мислення називають діалектичним [3]. Наголошуючи на його важливості, С. Рубінштейн, зокрема, стверджував: «Адекватне пізнання буття, яке завжди перебуває в процесі становлення, зміни, розвитку, відмирання старого, відживаючого, і розвитку нового, що народжується, дає лише мислення, яке відображає буття в його багатосторонніх зв'язках і опосередкуваннях, у закономірностях його спричиненого внутрішніми суперечностями розвитку, – діалектичне мислення» [17, с. 310]. Специфіка особистості вихованця як об'єкта виховання полягає в тому, що він завжди перебуває у процесі становлення й розвитку, постійно змінюється, по-новому реагує на одні й ті ж впливи. Крім того, він характеризується неоднозначністю і містить у собі різні, часом суперечливі, якості, може виконувати різні ролі, виступати одночасно і об'єктом, і суб'єктом взаємодії. Все це вимагає від педагога гнучкості, поміркованості, толерантного ставлення до невизначеності, почуття міри, здатності адекватно ставитися до педагогічних суперечностей, уникати крайнощів в оцінці педагогічних явищ і процесів, розуміти складну динаміку особистісного становлення вихованців, – якостей, що притаманні діалектичному типу мислення.

Діалектичне мислення характеризується «прагненням до інтеграції протилежних чи конфліктуючих думок» [13, с. 823]. Американський психолог К. Ригел надає особливого значення розумінню суперечностей як важливому досягненню в пізнавальному розвитку особистості і допускає наявність п'ятої стадії розвитку інтелекту – діалектичної. Суть діалектичного мислення, на його думку, полягає в аналізі й інтеграції

протилежних або суперечливих думок. Одним із особливо важливих аспектів діалектичного мислення є інтеграція ідеалу й реальності, характерна для зрілої особистості.

Н. Веракса розуміє діалектичне мислення як оперування відношеннями протилежності, представленними у проблемній ситуації [4].

Діалектичне мислення є гнучким, толерантним до суперечностей, чутливим до моральних, політичних, педагогічних і соціальних проблем. Суб'єкт діалектичного мислення розуміє обмеженість рішень, що приймаються на основі однієї лише формальної логіки, яка підходить для вирішення однозначних завдань. Формальна логіка часто виявляється безсилою перед складними проблемами, які не мають однозначного вирішення. Особливе значення діалектичне мислення має для педагога, який постійно має справу з амбівалентними, внутрішньо суперечливими явищами і процесами, однозначна оцінка яких неможлива: спадковість і середовище, індивідуалізація і соціалізація, особистість і колектив, формальна освіта і матеріальна освіта, репродуктивне навчання і проблемне навчання, свобода і примус, покарання і заохочення тощо.

Протилежним до діалектичного є дихотомічне мислення (гр. *dicha* – на дві частини, *to me* – переріз) – форма незрілого мислення, що полягає в розгляді проблем і прийнятті рішень на основі оперування бінарними опозиціями за принципом «або – або»: «все або нічого», «чорне або біле», «добро або зло» тощо. Це мислення взаємовиключними категоріями, альтернативами, антонімічними парами, яке виявляється в схильності ділити світ на чорне і біле без усвідомлення півтонів. Дихотомічне мислення призводить до сприйняття й розуміння навколишньої дійсності в контрастному вигляді, де немає відтінків, переходів або компромісів. На жаль, прояви дихотомічного мислення досить поширені у педагогічному дискурсі. Найчастіше це виявляється в недостатній поміркованості і збалансованості педагогічних підходів, однобічному оцінюванні внутрішньо суперечливих педагогічних явищ і процесів, безумовному прийнятті однієї з педагогічних опозицій і запереченні іншої, абсолютизації одного педагогічного підходу і протиставленні його іншому. Наприклад, у радянській педагогіці абсолютизувався колектив і одночасно недооцінювалася важливість індивідуального розвитку особистості. Згодом орієнтація змінилася на протилежну, що призвело до іншої крайності – абсолютизації розвитку індивідуальності особистості і недооцінки важливості її соціалізації: «індивідуально-орієнтована педагогіка визнає внутрішню складність і автономію людської особистості і протистоїть колективізму, де головна роль відводиться впливу на людину соціальної групи» [2, с. 246].

Така ж категоричність спостерігається в оцінці концепцій виховання: гуманістичної й авторитарно-імперативної [1]. Перша розглядається як зорієнтована на інтереси, бажання й нахили дітей,

остання – як така, що прагне підпорядкувати життя дитини вимогам суспільства, вихователя. Ш. Амонашвілі різко протиставляє обидва підходи, наголошуючи на непродуктивності і навіть антилюдяності авторитарно-імперативної концепції виховання.

Аналогічні оцінки висловлюються щодо двох моделей педагогічної взаємодії: «негативної» навчально-дисциплінарної й «позитивної» особистісно-орієнтованої [16]. У першій головне завдання педагога вбачається в озброєнні учнів предметними знаннями, вміннями й навичками, у другій – в сприянні їх особистісному становленню, розвитку емоційної сфери. Педагогіка ненасилля проголошується гуманістичною альтернативою педагогіки насилля, примусу [18]. Поширеність останньої в освітній практиці розглядається як прикрий факт, зумовлений, передусім, труднощами і суперечностями суспільного розвитку.

Можна навести багато інших прикладів дихотомічного мислення у сфері педагогіки: компетентнісний підхід, зорієнтований на формування практичної готовності до виконання певних функцій, часто протиставляється орієнтованому на засвоєння знань, проблемне навчання – репродуктивному, діалогічний підхід – монологічному, суб'єкт-суб'єктний – суб'єкт-об'єктному, педоцентризм – педагогоцентризму, авторитаризм – демократизму, індивідуалізм – колективізму тощо.

Дихотомічне «чорно-біле» мислення часто виглядає переконливим, оскільки відповідає життєвому досвіду, де на кожному кроці зустрічаються протилежності: добро і зло, задоволення і страждання, світло і тьма, життя і смерть тощо. До певної міри таке мислення є вимушеним, оскільки у нескінченному і багатогранному світі доводиться оперувати двома полюсами між нескінченним числом варіантів: абсолютна відсутність якої-небудь якості або її максимальний вияв («біле – чорне», «так – ні», «існує – не існує», «хороше – погане» тощо). Однак небезпека дихотомічного мислення полягає в тому, що великий спектр позицій між максимумом і мінімумом залишається непоміченим і не береться до уваги. У дійсності між крайнощами знаходиться велика кількість проміжних, перехідних варіантів, які також потрібно враховувати. Це особливо важливо у педагогічній діяльності, яка відбувається не у сфері дискретних опозицій, а в континуальному просторі, що містить широкий спектр проміжних позицій між крайніми полюсами: індивідуалізація – соціалізація, залежність – свобода, авторитарність – ліберальність, виховання – самовиховання, репродукція – творчість, монолог – діалог, об'єкт – суб'єкт тощо.

Однією з характеристик діалектичного педагогічного мислення можна вважати розуміння того, що між крайніми позиціями існує велика кількість поступових переходів: між чорним і білим є багато відтінків сірого кольору; так само між особистістю як об'єктом

виховання і особистістю як суб'єктом є багато проміжних станів, які відображають поступовий процес особистісного зростання вихованця. Проблема полягає в тому, що ці перехідні стани доволі складно «вловити» й усвідомити відмінності між ними. Натомість крайні позиції чітко окреслені, випуклі й зрозумілі. Це одна із причин поширеності дихотомічного мислення, яке оперує бінарними опозиціями. Іншою причиною є так званий феномен інтолерантності до невизначеності – «тенденція людини вдаватися до рішень на кшталт «чорне – біле», ухвалювати поспішні рішення, часто не враховуючи реального стану справ, і прагнути до очевидного і безумовного прийняття або відторгнення у стосунках з іншими людьми» [20, с. 75]. Толерантність до невизначеності розглядається як особистісна диспозиція, що визначає когнітивні, емоційні і поведінкові реакції людини на ситуації невизначеності, які характеризуються новизною, незвичністю, складністю, багатозначністю, суперечливістю, неясністю, нечіткістю умов, неочевидністю розв'язків, непередбачуваністю наслідків, через що їх важко однозначно інтерпретувати. Такі ситуації в осіб з низьким рівнем толерантності до невизначеності зазвичай викликають почуття невпевненості, тривоги, дискомфорту і прагнення їх уникати.

Діалектичне мислення ми розглядаємо як важливий критерій особистісно-професійної зрілості педагога, що виявляється в конструктивному ставленні до педагогічних суперечностей, здатності усвідомлювати їх динамічну єдність як внутрішніх джерел розвитку педагогічного процесу і його суб'єктів [6].

У. Пері стверджує, що здатність до розуміння й інтеграції суперечностей є показником вищої стадії розвитку мислення в студентському віці [13, с. 582]. Спочатку студенти розуміють навколишню дійсність у дуалістичних термінах, ділячи світ на однозначно погане і хороше, істинне і хибне, правильне і неправильне. Вони демонструють категоричність і прагнуть відшукати абсолютну істину. Проте згодом стикаються з різними думками, протилежними підходами, що виглядають достатньо обґрунтованими. Це викликає у студентів почуття збентеження. Поступово внаслідок зіткнення з суперечливими поглядами вони починають приймати і цінувати сам факт наявності різних думок, усвідомлюють, що у людей є право на різні позиції, приходять до висновку, що одні й ті ж речі можна бачити по-різному залежно від контексту. Згодом студенти приходять до розуміння того, що мають брати на себе відповідальність за вибір певних цінностей і поглядів. Таким чином, відбувається перехід від базового дуалізму («чорно-білого» мислення) до терпимого сприйняття конкуруючих поглядів (концептуальний релятивізм) і далі до самостійно обраних ідей і переконань. На думку У. Пері, для того, щоб відійти від дуалістичного мислення, люди повинні відчувати на собі вплив складних соціальних

проблем, різних поглядів, зіткнутися з суперечностями і неоднозначністю життєвого досвіду.

Можна припустити, що розвиток діалектичного мислення у майбутніх учителів відбувається також внаслідок зіткнення з різноманітними педагогічними поглядами, протилежними ідеями та позиціями, альтернативними думками, внаслідок аналізу й осмислення яких з'являється новий спосіб бачення педагогічної реальності та інтеграції педагогічних суперечностей.

Дотримуючись такого підходу, ми пропонуємо з метою розвитку діалектичного мислення майбутніх учителів знайомити їх з різними, часом суперечливими поглядами на сутність педагогічних явищ і процесів. Це дає змогу розширити спектр можливих способів розуміння педагогічної реальності, а також «розхитати» неадекватні педагогічні установки студентів, допомогти їм подолати некритично засвоєні педагогічні стереотипи і міфологеми, які спотворюють сприйняття та розуміння неоднозначних педагогічних процесів.

Так, наприклад, під час з'ясування ролі виховання у розвитку особистості студентам можна запропонувати порівняти різні погляди на цю проблему:

К.А.Гельвецій: «Виховання може все».

Дж. Локк: «Дев'ять десятих людей є такими, як вони є – добрими або злими, корисними або непотрібними, – завдяки вихованню».

В. Белінський: «Виховання може зробити багато що, але воно не всесильне. За допомогою щеплень можна змусити дику яблуню давати садові яблука, але ніяке мистецтво садівника не в змозі примусити її родити жолуди».

Маркіз де Сад: «Виховання безсиле, воно нічого не змінює, і той, кому судилося бути злодієм, стає ним у будь-якому випадку, яке б виховання він не отримав, так само незмінно буде прагнути до порядності той, чий організм схильний до цього, яким би злим і підступним не був його наставник, тому що і той і інший живе згідно зі своєю внутрішньою організацією, згідно із заповідями, отриманими від природи, і перший так само не заслуговує покарання, як і другий не гідний винагороди».

То що ж може і чого не може виховання? Чи може виховання формувати особистість незалежно від її спадковості? Чи можна з будь-якої дитини шляхом досконало організованого виховання сформувати видатного вченого, художника, письменника? Вихователь – це «скульптор» чи «садівник»? Вихованець – це пластичний «шматок глини» чи «насінина» із закладеним у неї потенціалом розвитку?

Шукаючи відповіді на ці та інші питання, майбутні вчителі поступово починають розуміти неадекватність крайніх позицій і усвідомлювати важливість як спадковості, так і виховання у розвитку особистості.

У педагогіці висловлюються різні погляди щодо права дорослих одноосібно визначати мету виховання, нав'язуючи дітям певні ціннісні орієнтації. Для того, щоб активізувати самовизначення майбутніх учителів стосовно цієї проблеми, їх можна ознайомити з відповідними альтернативними позиціями:

У. Фелан: «Коли діти маленькі, ви, батько і мати, повинні бути господарем і босом у своєму домі. Ваше правління повинно мати форму доброзичливої диктатури, де ви приймаєте більшість рішень. Ви – суддя і присяжні, ви – м'які і добрі. Ваші діти у більшості випадків не повинні вказувати вам, що готувати на обід або на вечерю, коли лягати спати, йти чи ні в дитячий садок. Ви краще за своїх дітей знаєте, що для них добре, і ваше право (і обов'язок) нав'язувати їм свої бажання, навіть якщо вони не завжди від цього у захваті».

Л. Толстой: «Виховання є прагненням однієї людини зробити іншу такою ж, як вона сама... Але чи є у нас право робити з інших людей нашу власну подобу? Хіба ми кращі за дітей, щасливіші за них? Чи можемо ми, поклавши руку на серце, сказати, що наше життя хороше, і що ми можемо насильно змусити інших бути такими ж, як ми, мати ті ж смаки, моральні поняття, займатися тими ж справами? Ні, «виховання» як умисне формування людей за відомими зразками – непродуктивне, незаконне і неможливе. Права на виховання не існує».

Зазвичай серед студентів виокремлюється нечисленна група прихильників першого (директивного) і більш численна – другого (вільне виховання) підходу. Спочатку студенти сперечаються, переконуючи один одного в правильності своєї позиції. Згодом вони приходять до усвідомлення того, що директивне і вільне виховання – не протилежні підходи, з яких один гірший, а інший кращий, а, скоріше, етапи єдиної педагогічної стратегії, що має поступово змінюватися по мірі особистісного становлення вихованця. Дихотомічне мислення, на відміну від діалектичного, не враховує поступовості, еволюційності становлення особистості, розвитку її суб'єктності (здатності до самодетермінації). Не можна заперечувати той факт, що на ранніх етапах виховання відносини між дитиною і вихователем мають асиметричний характер, зумовлений об'єктивними відмінностями в рівні їх розвитку. Природно, що на початку розвитку, будучи цілковито залежним від зовнішнього середовища, вихованець виступає переважно об'єктом виховних впливів. Лише поступово, у міру становлення він набуває якостей і здібностей, необхідних для самовизначення і партнерської взаємодії з дорослими. Апологети гуманістичного підходу часто ігнорують цю закономірність, апріорі сприймаючи дітей як цілком зрілих осіб, від самого початку здатних до саморегуляції і відповідального самостійного вибору. Як реальність сприймається той

рівень особистісної зрілості дітей, який тільки має бути досягнутий у процесі їх виховання і розвитку.

Розглядаючи проблему ролі і значення свободи у вихованні, майбутнім учителям можна запропонувати для аналізу позиції Л. Виготського і А. Нілла.

Л. Виготський: «Ідеали вільного виховання, тобто рішучого нічим не обмеженого схвалення дитячих вчинків, викликають наше заперечення з двох позицій. По-перше, в реальності вільне виховання майже ніколи не може бути здійснене. По-друге, повна свобода у вихованні означає відмову від довільності, від будь-якого соціального пристосування, іншими словами, – від будь-якого виховного впливу. Виховання з самого початку означає обмежувати і утискати свободу».

А. Нілл видав книгу «Виховання свободою», в якій розглядає свободу як ключовий засіб виховання особистості: «Ми взялися створити школу, в якій дітям надавалася б свобода бути самими собою. Для цього ми повинні були відмовитися від будь-якої дисципліни, будь-якого управління, будь-якого навчання, будь-яких моральних повчань, будь-якого релігійного навчання».

Аналізуючи обидві позиції, студенти спочатку поділяються на однозначних прихильників однієї із них і супротивників іншої. Поступово у процесі дискусії вони починають глибше усвідомлювати складність проблеми і непродуктивність однозначної оцінки обох підходів. Згодом студенти приходять до розуміння складного діалектичного зв'язку між свободою і примусом у вихованні. Цьому сприяє їх ознайомлення з позицією С. Гессена, який стверджував, що у вихованні неможливо обійтися без примусу, а свободу слід розглядати не як засіб, а як мету виховання: «Вільними – не народжуються, вільними – стають!». Народившись цілковито залежною від оточення, людина може звільнитися від цієї залежності лише внаслідок поступового формування в ній «внутрішньої сили», самосвідомості, власної позиції, самостійності, здатності до самовизначення. На початку виховання має місце примус у широкому розмінні цього слова, пов'язаний із повною підпорядкованістю дитини оточенню, у тому числі вихованню. Поступово у міру розвитку особистості, засвоєння нею культурних цінностей, формується її внутрішня позиція, здатність протистояти впливам оточення, відстоювати свою «самість». У вихованні потрібно послідовно рухатися від зовнішнього формування до розвитку у вихованця самоуправління, здатності до відповідального самовизначення: «Свобода повинна пронизувати і тим самим послідовно відміняти кожен акт примусу, який за необхідністю застосовується у вихованні» [12, с. 88]. Отже, моральне виховання, яке розпочинає із цілковитої залежності дитини від зовнішніх чинників, у кінцевому рахунку має привести до формування внутрішньо вільної і

водночас відповідальною особистості. Таким чином, свобода – не даність, а мета виховання. «А раз так, то зникає сама альтернатива вільного або примусового виховання, і свобода і примус виявляються не протилежними, а взаємно проникаючими один в одного началами» [12, с. 61]. Як бачимо, педагогічна суперечність між примусом і свободою знімається шляхом відмови від їх розуміння як антагоністичних альтернатив і формування синтетичного погляду на них як на послідовні стадії виховного процесу, що поступово змінюють одна одну.

Завдяки аналізу різних педагогічних позицій студенти починають розуміти, що універсальних, абсолютно ефективних моделей виховання не існує [8]. Кожна з них має певні переваги і сферу придатності, яка визначається передусім рівнем особистісної зрілості вихованців: чим вищий цей рівень, тим менш директивним і більш вільним має ставати виховання. Різні моделі виховання (зокрема, авторитарну і гуманістичну) слід розглядати не як альтернативи, а як етапи єдиної виховної стратегії, що поступово еволюціонує одночасно з особистісним розвитком вихованців: від прямого керівництва і формування через непрямі виховні впливи до сприяння вільному саморозвитку особистості [5; 10]. Важливо у міру особистісного становлення поступово розширювати свободу вихованців, надавати їм більший простір для вияву ініціативи та самостійності, готувати їх до вільного відповідального вибору. З погляду діалектики, кінцевою метою виховання є власне заперечення – досягнення такого рівня особистісної зрілості вихованця, коли необхідність у зовнішньому управлінні його поведінкою зникає, виховання стає непотрібним, оскільки особистість стає здатною до самоуправління і відповідального самовизначення.

Однією з характеристик діалектичного педагогічного мислення є розуміння небезпечності крайніх позицій, усвідомлення неможливості однозначної позитивної оцінки одного із полюсів опозиційної пари і протиставлення його іншому як негативному. Насправді обидві протилежності у своїй граничній вираженості є деструктивними, оскільки репрезентують екстремальний вияв певної характеристики, неадекватний у більшості ситуацій. Насправді протилежні полюси педагогічних опозицій у більшості випадків співвідносяться не як «+» і «-», а як «-» і «-». У цьому контексті доречно ознайомити майбутніх учителів з концепцією «золотої середини», яку свого часу обґрунтував Аристотель. В етиці Аристотеля ідея «золотої середини» полягає у пошуках серединного шляху між крайнощами та орієнтації на рівновагу і гармонію. На переконання філософа, благо пов'язане з розумним вибором між крайнощами: з одного боку надлишок чого-небудь, з іншого – нестача. Наприклад, хоробрість – це не боязкість (нестача сміливості), але водночас не безрозсудність (надлишок сміливості). Доброчесність, вважав Аристотель, не відкидає протилежності, а обіймає їх рівною мірою, будучи рівновіддаленою від них. На важливості уникнення

крайнощів у сфері педагогічних стосунків наголошував А. Макаренко: «За що б ми не взялися у справі виховання, ми всюди прийдемо до цього питання – до питання міри, а якщо сказати точніше, до середини... Слово «середина» можна замінити іншим словом, але як принцип це треба мати на увазі у вихованні...» [14, с. 213].

Варто зазначити, що оскільки виховання має справу з об'єктом, який постійно змінюється і розвивається, то «золота середина» не може бути фіксованою і знаходитися завжди «посередині». Залежно від контексту, передусім від рівня зрілості вихованця, «золота середина» у виборі засобів педагогічного впливу на нього може більшою чи меншою мірою наближатися до одного із полюсів діалектичної пари: монолог – діалог, об'єкт – суб'єкт, формування – саморозвиток, виховання – самовиховання, свобода – примус, соціалізація – індивідуалізація, репродукція – творчість тощо.

На наш погляд, в основі розвитку діалектичного педагогічного мислення студентів лежить обґрунтований Ж. Піаже механізм провокування когнітивного конфлікту і відновлення пізнавальної рівноваги [15]. Спершу студент дотримується певної позиції, яка здається йому обґрунтованою й однозначно істинною. Згодом, зіштовхнувшись з інформацією, яка суперечить його поглядам, студент відчуває збентеження і розгубленість. Інформація, яка суперечить його уявленням, приводить до порушення когнітивної рівноваги, що, у свою чергу, стимулює мислення, пізнавальну активність, прагнення усунути суперечність. Зрештою шляхом власних міркувань у процесі взаємодії з викладачами й іншими студентами він долає розгубленість, вибудовуючи більш досконалу когнітивну модель, яка дає змогу інтегрувати суперечливу інформацію й відновити втрачену пізнавальну рівновагу.

Наші спостереження свідчать, що розвиток діалектичного педагогічного мислення майбутніх учителів має стадіальний характер і проходить через декілька послідовних стадій, на кожній з яких відбуваються відповідні трансформації способів сприйняття і розуміння педагогічних суперечностей [7].

1. На першій стадії спостерігається дихотомічне («чорно-біле») мислення, коли один із полюсів педагогічної суперечності абсолютизується, а інший – заперечується за принципом «або – або».

2. На другій стадії відбувається перехід від дихотомічного до «спектрального» мислення: з'являється усвідомлення того, що між крайніми полюсами протилежних педагогічних позицій існує багато проміжних, перехідних варіантів і вибір не обмежується лише двома альтернативами. У зв'язку з цим виникає проблема вибору оптимальної позиції між полюсами педагогічної суперечності, починає усвідомлюватися важливість почуття міри, балансу між протилежними підходами.

На зміну принципу «або – або» приходять принцип «і те, і інше, але в певному співвідношенні».

3. На третій стадії виникає ідея динамічного балансу – усвідомлення того, що «золота середина» між полюсами педагогічної суперечності не стабільна, а мінлива і може змінюватися залежно від контексту. У кінцевому рахунку педагогічна суперечність знімається завдяки формуванню синтетичної позиції, в якій протилежні педагогічні підходи розглядаються не як альтернативні, а як взаємопов'язані послідовні етапи єдиної педагогічної стратегії, яка повинна змінюватися одночасно із розвитком вихованця.

Література

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М., 1995. – 496 с.
2. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: Учеб. пособие для инженерно-педагогических институтов и инженерно-педагогических техникумов / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 1996. – 416 с.
3. Бессечес М. Диалектическое мышление и развитие взрослых / М. Бессечес. – М.: Мозаика-Синтез, 2018. – 568 с.
4. Веракса Н. Е. Диалектическое мышление и творчество / Н.Е. Веракса // Вопросы психологии. – 1990. – №4. – С. 5-14.
5. Галузяк В. М. Директивне й особистісно зорієнтоване виховання – альтернативи чи етапи єдиної виховної стратегії / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 53. – Вінниця, 2018. – С. 30-40.
6. Галузяк В. М. Діалектичне мислення як критерій особистісно-професійної зрілості педагога / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 52. – Вінниця, 2017. – С. 48-56.
7. Галузяк В. М. Особливості діалектичного педагогічного мислення / В. М. Галузяк // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2017 р.). – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – С. 17-25.
8. Галузяк В. М. Проблема ефективності виховних підходів / В. М. Галузяк // Педагогические инновации – 2017 : материалы международной научно-практической интернет-конференции, Витебск, 17 мая 2017 г. / Витеб. гос. ун-т ; редкол.: Н.А. Ракова (отв. ред.) [и др.]. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. – С. 55-57.
9. Галузяк В. М. Способи і прийоми розвитку діалектичного професійного мислення майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 54. – Вінниця, 2018. – С. 48-59.
10. Галузяк В. М. Типологія базових моделей виховання / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені

- М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 7. – Вінниця, 2002. – С. 94-102.
11. Галузяк В. М. Характеристики зрілого педагогічного мислення / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 51. – Вінниця, 2017. – С. 43-50.
 12. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
 13. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб., 2005. – 940 с.
 14. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. Т. 4 / Сост.: М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – М.: Педагогика, 1984. – 400 с.
 15. Пиаже Ж. Избранные психологические труды /Ж.Пиаже.– М., 1969.– 544 с.
 16. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / В. Г. Маралов, И. А. Бучилова, Е. Ю. Клепцова и др. – М.: Академический Проект: Парадигма, 2005. – 288 с.
 17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Спб.: Питер, 2005. – 713 с.
 18. Ситаров В.А. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе / В.А. Ситаров, В.Г.Маралов. – М., 2000. – 216 с.
 19. Шахов В. І. Формування критичного мислення майбутніх фахівців з соціальної роботи / В. І. Шахов, В. В. Шахов // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2017. – Випуск 52. – С. 161-165.
 20. Юртаева М. Н. Потенциал исследования конструкта «толерантность к неопределенности» в современной психологии / М. Н. Юртаева, Н. С. Глуханюк // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2017. – Т. 23, № 1 (159). – С. 74-80.